

Educación para la paz, educación para el desarrollo y educación en valores

Javier J. Valledor
Colegio Ursulinas de Gijón

I. INTRODUCCION

Desde hace unos años se vienen desarrollando corrientes educativas que, en líneas generales, plantean la necesidad de introducir dentro de los currícula escolares nuevos contenidos educativos que estén vinculados a los problemas del "mundo de hoy".

Son frecuentes el uso de conceptos como "educación para la paz", "educación antisexista", "educación ambiental", "educación sobre los derechos humanos", "educación para el desarrollo", etc. Corremos el riesgo de perdernos entre tantas experiencias, corremos el riesgo de que el propio sistema engulla desde una supuesta introducción "neutra" en los currícula lo que inicialmente surge como una forma de contestación en el propio sistema educativo.

Quizás lo del "nombre" sea lo de menos, pero, en todo caso, es necesario que quede claro de qué se está hablando. Partimos necesariamente de un análisis de la realidad, y cuando se señalan conceptos como "Paz", "Sexismo", "Desarrollo", "Derechos humanos"..., se hace desde una determinada concepción del mundo y de los seres humanos, haciendo en realidad opciones de valor determinadas. Partimos de entender que todos estos conceptos no se pueden entender de forma aislada, y que educar para la paz supone necesariamente educar para el desarrollo o educar para la igualdad entre los sexos. Supone, en definitiva, educar para superar la discriminación, las desigualdades..., educar a los jóvenes y adultos hacia actitudes humanas, hacia el mundo nuevo que tendríamos que crear. Educar, en definitiva en valores.

Existe ya hoy un amplio consenso a la hora de admitir que la educación no es una actividad neutra. El currículum oculto que ha estado y está funcionando, lo hace desde una ideología determinada, desde un sistema de valores concreto, que en la mayor

parte de los casos es la ideología y el sistema de valores dominante. (Los análisis de los libros de texto realizados desde distintas perspectivas —sexismo, desarrollo, etc.— lo ponen claramente de relieve). Partimos, por tanto, de explicitar que entendemos la educación como una actividad fundamentalmente política, en la que el enseñante no es un mero técnico, sino un actor socio-político.

La educación para el desarrollo supone también la educación para los derechos humanos, siempre y cuando añadamos a las dos generaciones de derechos, ya reconocidas en declaraciones y pactos internacionales, una tercera: junto a los derechos civiles y políticos, junto a los económicos, sociales y culturales, es necesario reconocer el derecho a la paz, a la calidad de vida y al desarrollo. Si la **Libertad** fue el valor guía de los derechos de la primera generación y la **igualdad** el de la segunda, la tercera generación tiene la **solidaridad** como punto de referencia.

Se han intentado diversas definiciones. Proponemos la realizada por la National Association of Development Education Centres (NADEC), que la fundamenta en los siguientes principios: Enseña a la gente a reconocer los vínculos existentes entre su propia vida y la de los habitantes del resto del mundo; aumentar la capacidad de comprensión de las fuerzas económicas, sociales, políticas y del medio ambiente que moldean nuestras vidas; desarrollar capacidades, actitudes y valores que les permitan trabajar en conjunto para lograr cambios y ser más responsables de sus propias vidas.

Lograr un mundo más justo en el cual todos compartan el poder y los recursos...

En todo caso hay una característica fundamental que viene dada por ser una educación orientada hacia el compromiso y la acción.

"Pensar globalmente, actuar localmente", lema de los movimientos alternativos, puede servir de compendio y paradigma de la educación para el desarrollo.

Es preciso hacer notar que la educación para el desarrollo no se circunscribe al ámbito escolar; las Organizaciones no gubernamentales (ONG), Asociaciones Pro-derechos humanos, grupos ecologistas, pacifistas, sindicatos, etc., son organizaciones que desarrollan acciones de educación popular y con las que es necesario contar desde el propio marco escolar.

II. LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO EN EL MARCO ESCOLAR

Hasta el momento, y no sólo en el ámbito español la Educación para el Desarrollo se está llevando a cabo en base a situaciones muy desiguales, basadas por lo general en opciones individuales de los profesores, salvo aquellos países donde los propios diseños curriculares oficiales dan pie a confeccionar marcos específicos en forma de "asignatura", curiosamente, en muchos casos dentro de la "enseñanza religiosa".

En principio podríamos situar las formas básicas de introducción de la Educación para el Desarrollo (E. D.) en el marco escolar en las siguientes:

1. Como contexto global para el currículum, la E.D. permeabilizaría todo el diseño curricular.
2. Dentro de programas de trabajo o unidades de carácter interdisciplinar.
3. Como una "asignatura" por separado.
4. Dentro del contenido de una asignatura ya establecida (C. Sociales, Religión, Ética).

La última ha sido la forma más utilizada ya que es la más fácil de adoptar, aunque implica el riesgo de la pérdida del sentido global de la E.D.

La tercera opción se ha planteado en algunas experiencias inglesas, y también, ahora, en la elaboración de "créditos" en el proceso de reforma emprendido en Cataluña.

La guerra contra Irak... y de nuevo la nariz de Cleopatra

JOSE MARIA ROZADA

La orientación crítica que inspira los trabajos del seminario regional de profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales supone el compromiso de sus miembros con una utilización de los conocimientos profesionales orientada a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en el conjunto de la sociedad y, particularmente, en el de los alumnos.

El trabajo diario en las aulas y la profundización teórica en el mismo ponen de manifiesto que el desarrollo de tal pensamiento exige una larga y difícil lucha por superar el pensamiento vulgar, común o cotidiano, caracterizado por una superficialidad proclive a mantenerse en el nivel de lo concreto, de la descripción factual o de lo puramente anecdótico. En el centro de nuestro trabajo se sitúan problemas como el de la compleja causalidad histórica, para cuya adecuada comprensión es necesario avanzar en el desarrollo del pensamiento abstracto, así como superar la tendencia a la explicación intencional y a la personalización de los determinantes de la historia.

Las propuestas de reforma que se nos vienen haciendo insisten en su invitación a abandonar una enseñanza de la Geografía y de la Historia demasiado orientadas en muchos casos al conocimiento sólo de los hechos concretos, a la descripción exhaustiva de los lugares o a la mera narración — todo lo cual implica memorismo —, para desarrollar una didáctica más orientada a la explicación de las causas y de las complejas interrelaciones que se dan entre éstas. En las cuatro primeras páginas del denominado Diseño Curricular Base de Geografía, Historia y Ciencias Sociales el término crítica aparece dieciséis veces escrito. A ello nos acogemos para denunciar la falacia que se descubre en unos discursos escolares presentados en clave de renovación y progresismo, cuando se les relaciona con la política real que se lleva a cabo en el nivel de los hechos. La presentación que se está haciendo de la gue-

rra contra Irak no favorece precisamente el desarrollo de la crítica, sino que por el contrario se asienta y fortalece de manera intencionada el tipo de pensamiento que es necesario superar para que la crítica sea posible.

Que a los altos estados mayores militares, políticos y económicos, no les interesa que la gente desarrolle un pensamiento crítico ya lo sabíamos, pero los momentos de crisis son buenos para recordarlo porque en ellos esta cuestión se pone de manifiesto sin el menor reparo. La guerra con Irak, entre otras muchas cosas, se está llevando por delante los preámbulos del Diseño Curricular Base, porque justamente aquello que obstaculiza el desarrollo del pensamiento abstracto, la incapacidad para adoptar puntos de vista divergentes, la causalidad meramente intencional, la personalización de los conflictos sociales y de las decisiones políticas, la atención a lo anecdótico, la apelación a lo emocional, etcétera, etcétera, es lo que se está propiciando de manera intencionada y masiva, a la hora de presentar la información oficial u oficializada a través de la censura.

Pensamiento empobrecido

La ideología dominante necesita siempre de este pensamiento empobrecido para establecerse con mayor facilidad en la mente de los niños, los adolescentes y los adultos, y lo procura tanto más cuanto mayor es el peligro de que pueda disminuir su hegemonía por la fuerza de unos hechos tan graves como los que están ocurriendo. Por eso en este momento se potencia todo aquello que, cínicamente, se invita a combatir en la enseñanza. Pero, además, una vez preparadas las mentes para que el pensamiento crítico no fructifique, se procede a amueblarlas ideológicamente. Cabe destacar en este momento la difusión de una ideología tecnocrática y militarista a través del sofisticado aparato militar que se exhibe continuamente como espectáculo, mientras se ocultan los horrores de la guerra, además de la ideología occidentalista

que se complementa con la alimentación de los prejuicios hacia otras culturas, con el fin de dificultar una comprensión que, por cierto, también forma parte de los programas de enseñanza.

Pero hay además otra forma de inculcación ideológica que no podemos dejar de mencionar expresamente, dada la importancia que tiene para una perspectiva crítica como la que defendemos, particularmente interesada en la lucha por la democracia real. Se trata de esa invitación a permanecer en casa delegando en el Gobierno y en el Parlamento no ya las decisiones políticas, sino la opinión misma acerca de lo que ocurre. Con ello se alimenta una praxis consistente en la delegación de la participación política en todos los órdenes, lo que genera una concepción de la democracia tan restringida que prácticamente queda convertida en un mecanismo para legitimar a través del voto el orden establecido.

Pese a todas estas dificultades, hoy coyunturalmente reforzadas, creemos que la intención de nuestro seminario no es ni ingenua ni voluntarista, precisamente porque pretender una enseñanza crítica constituye la mejor plataforma para una crítica de la enseñanza y del sistema social en el que ésta se inserta. Invitamos pues a todos los compañeros y compañeras a iniciar un trabajo en esta línea. Sólo si nuestros alumnos han manejado los saberes y las formas de conocimiento que aportan la Geografía y la Historia, para comprender los fenómenos espaciales y los procesos históricos más allá de la influencia que haya tenido la belleza de Cleopatra en las relaciones entre Egipto y el Imperio Romano, podrán estar en condiciones de superar hoy el interesado planteamiento del conflicto actual en términos de una guerra contra un hombre muy malo que invadió un pequeño país.

Este escrito está firmado también por 35 profesores de BUP, EGB y FP del seminario regional de profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales CEP de Oviedo.